

A LÉPCSŐS KÉPZÉS STRUKTÚRÁJA

ÉVEKKEL A BOLOGNA-NYILATKOZAT ALÁÍRÁSA – bizonytalankodások, félrevezető viták, értetlenkedés – után hazánkban is megindult az Európai Felsőoktatási Térséghez (EFT-hez) való csatlakozással kapcsolatos kérdések alaposabb vizsgálata. Az egységes és világviszonylatban is versenyképes felsőoktatási rendszer megteremtésére irányuló törekvés célrendszerének középpontjában a hallgatói (és munkavállalói) mobilitás megteremtése áll. Ennek a problémakörnek pedig kardinális eleme az európai egységes lépcsős képzési rendszer kialakítása és működtetése.¹

Magával a Bologna folyamattal, további kérdéseivel, egyéb deklarált céljaival, stratégiáival és tervezett akcióival itt most nem foglalkozunk, elegendő utalnunk a vonatkozó szakirodalomra. Ugyancsak mellőzzük a felsőoktatási modernizáció kapcsolódó kérdéseinek tárgyalását – ezekkel más helyütt már foglalkoztunk (*Barakonyi 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d*). Tanulmányunkban most azt vizsgáljuk meg, hogy a Bologna folyamat keretrendszerében hazai viszonyok között miként építhető fel egy Európa-konform, kompatibilis felsőoktatási rendszer struktúrája. Az alapelveket és a célállapotot ezért most ismertnek tekintve a továbbiakban megvizsgáljuk:

- a képzési lépcsők belépési követelményeit,
- az egyes lépcsőkkel kapcsolatos tartalmi követelményeket,
- az egyes lépcsők teljesítésekor elvárt kompetenciákat, képességeket,
- a hallgatói mobilitás igényét kielégítő tanulmányi pályákat: a lépcsők egymáshoz és a munka világához való kapcsolódását, a ki- és belépési pontokat.

Az elemzéseket a felsőfokú (tercier) képzés valamennyi szintjére elvégezzük: a felsőfokú szakképzés, a Bologna folyamat lépcsőit képező *Bachelor* tanulmányok, a *Master* és a PhD szintek képezik vizsgálatunk tárgyát.² A tanulmányban megjelenő állítások, következtetések a szerző gondolatait, javaslatait fogalmazzák meg: a felsőoktatásról folyó vita részének tekintendők.

¹ Lásd: *Az európai...*, 1999; *Barakonyi, 2001a, 2; 2002b; Bazsa, 2002; Dinya, 2002b; Hrubos, 2002; Towards...*, 2001.

² Szándékosan nem használjuk szinonimaként a főiskolai/Bachelor lépcső, az egyetemi/Master fogalom párokat, mivel sem a Bachelor, sem a Master lépcső nem azonosítható a *hazai* főiskolai és egyetemi képzéssel. Összemosásuk megengedhetetlen vulgarizálás lenne. Amikor pl. a Master szintről, mint egyetemi lépcsőről beszélünk, az az EFT-ben értelmezett egyetemi szintet jelenti, és nem jelenlegi hazai egyetemi képzést.

Belépési követelmények

Felsőfokú szakképzés

A tercier képzésnek erre a szintjére a középiskolai tanulmányok lezárása után kerülhet sor. Amennyiben a kétszintű érettségi rendszere megvalósul, bármelyik szintű maturációval be lehet lépni erre a szintre. Amennyiben az érettségi rendszer egyszintű marad, a felvételi követelményként értelemszerűen ez esetben is elegendő a maturáció.

Bachelor tanulmányok

A *Bachelor* (felsőfokú alapképzés) szintű tanulmányok megkezdéséhez érettségivel lezárt középiskolai tanulmányok szükségesek. Az egyes intézmények azonban maguk dönthetik el, hogy megkívánják-e az emelt szintű érettségi bizonyítványt; melyik művelődési területen kívánnak meg a középiskolai tanulmányok során vagy annak lezárásakor meghatározott szintű teljesítményt.

A *Bachelor* képzésbe a *post secondary* (felsőfokú szakképzés) tanulmányok lezárása után is lehetséges belépés. Az intézmények maguk határozzák meg, hogy az akkreditált *post secondary* képzések közül melyeket fogadják el a belépésnél; hány megszerzett kreditet ismernek el.

Master tanulmányok

A *Master* (mester) szintre csak lezárt – legalább 3 éves (180 kreditet teljesítő) *Bachelor* tanulmányok után lehetséges a belépés. Az intézmények maguk döntenek el, hogy mely tudományterületek *Bachelor* diplomái elfogadhatóak számukra a belépéshez; elegendő-e a belépéshez a *Bachelor* alapidiploma, vagy szükséges valamilyen *Bachelor* szintű főiskolai speciális szakképzettség megszerzése is; és milyen kiegészítő tanulmányokat, *Bachelor* szintű specializációkat várnak el az egyetemi diszciplínához közelálló, de attól mégis különböző alap szakokon végzettektől.

PhD tanulmányok

A *PhD* szint a *tudósképzés és a kutatói utánpótlás* képzésének színtere. A doktori iskolák maguk határozzák meg, hogy az adott tudományos fókusz figyelembevételével milyen előzetes tudományos teljesítményt várnak el a jelöltektől? Mely tudományterületek *Master* diplomái elfogadhatóak számukra a belépéshez? Milyen kiegészítő tanulmányokat, *Master* specializációkat várnak el a doktori iskola tudományterületéhez közelálló, de attól mégis különböző egyetemi szakokon végzettektől? Elegendő-e a belépéshez az egyetemi végzettséget igazoló *Master* alapidiploma, vagy szükséges valamilyen *Master* szintű (speciális) szakképzettség megszerzése is?

Az egyes lépcsők tartalma

Az egyes képzési lépcső tartalmának tárgyalása előtt néhány alapfogalom megvilágítását tartjuk szükségesnek, majd ezután javaslatot teszünk a tanulmányi lépcsők egyes kérdéseinek megoldására.

Modularitás, modulok

A jelenlegi duális képzési rendszerben, ha valaki beiratkozik egy képzési programra, akkor ezzel egy komplett, félévekre lebontott, megszerkesztett folyamatba lép be, ahol előírt algoritmus és haladási tempó mellett sajátítja el a szükséges ismereteket. Ez a rendszer minimálisra szorítja le a hallgató által kezdeményezett eltéréseket. A szakképzés, a főiskolai és az egyetemi alapképzés, szakirányú továbbképzés nevesített képzési formákat jelentenek, amikor átjárás, beszámíthatóság az egyes képzési formák között csak nehézkesen, esetlegesen valósulhat meg, összehangolt tananyagrészekre pedig alig találunk példát. A rendszer egy *előírt menü* elfogyasztásához hasonlítható.

Ezzel szemben az *a'la carte* (étlap) alapján történő étkezésnél az elemek ugyan kötöttek, de a felkínált fogásokból a vendég (hallgató) szabadabban válogathat: a teljes választékból maga állíthatja össze a saját testre szabott menüjét. Ahhoz azonban, hogy ez ne torkoljon irracionálisba, teljes parttalanságba és önkényes válogatásba, szükség van egy válogatási szabályrendszerre. Itt lép be a *modularitás*, a modul fogalma.³

A tömeges felsőoktatás modern rendszerében a modul kerül az oktatási struktúra középpontjába, mint a színvonalas és hatékony tömegoktatás megvalósításának egyik kulcseleme. A diplomához vezető út modulok összességével írható le. „A modul szó – általános értelmezésben – olyan koherens, önmagában is szerves egységként értelmezhető rész-elemet jelent, mely egy nagyobb rendszerbe előre tisztázott szabályok szerint beilleszthető. (...) Az oktatási rendszerek számára a fogalom a következőképpen határozható meg: a modul olyan tanulmányi egység, a tananyag olyan szervesen összetartozó, összeszerveződő része, amely különböző képzési programokban és több, különböző intézmény vagy szervezet gyakorlatában is azonos jellemzőkkel (képzési cél, tananyagtartalom, be- és kimeneti követelmények stb.) írható le és használható. (...) A modul lényege, hogy sztemderdizált tananyagtartalmakat határoz meg, vagyis egy-egy modul tananyagtartalmát, tanulmányi értékét azonos módon kell értelmezni minden intézményben. Egy modul elvégzése olyan lezárt, hitelesített tudást (illetve kompetenciát) kell, hogy jelentsen, melyet a képzési folyamat későbbi szakaszában, bármelyik intézményben és képzési formában fel lehet használni.”⁴ A *modul kombinálható a tantárgyakkal*, a modul *tanulmányi értéke kredittel* mérhető. Egy-egy modul terjedelmét féléves nagyságrendben szokták kialakítani.

Kompetencia

„A kompetencia magyar nyelvre átfogó értelemben, egyetlen szóval nehezen lenne lefordítható. Lényegében teljesítőképes tudást, a megszerzett tudásnak és a meglévő személyes adottságoknak-készségeknek egy adott, konkrét környezetben való alkalmazási képességét jelenti. A kompetencia: szakavatottság, felkészültség, szakértelem.

³ Udvardi-Lakos 2000 alapján.

⁴ U. o. 4. o.

Mai használata inkább gazdasági-munkaerőpiaci fogantatású. Ugyanis a gazdaság egyre kevésbé elégszik meg azzal, hogy valaki valamit (tudományos ismeretet, szabályzatot, egy technológiai leírást stb.) tudjon, ismerjen – számára az a fontos, hogy a munkaerőként jelentkező szakember valamit meg is tudjon csinálni.”⁵ A modern felsőoktatás világában a tudás mellett egyre nagyobb jelentőségű a kompetencia is: megjelennek a korábban egyeduralkodó tudásalapú modulok mellett a *kompetencia alapú modulok* is. Léteznek önálló *kompetencia-kurzusok* is, amelyek kompetencia bizonyítvánnyal zárulnak.

A továbbiakban a fenti alapelvek érvényesítésével kíséreljük meg felépíteni az egyes szintek belső oktatási struktúráját, a kimeneti követelményeknél a kompetencia elvet is alkalmazva.

Végzettség és szakképesítés kérdése

A rendszer rugalmassága érdekében, a hallgatói mobilitás magas fokának biztosítására és a korai specializáció (ld. szakburjánzás) káros jelenségének visszaszorítására ki kell mondani az alábbi alapelvet: *a végzettség és szakképzettség lehetőség szerinti szétválasztása, a speciális szakismeret megszerzése az utolsó félévben (30–30 kredit), a további mélyebb, vagy kiegészítő szakismeret elsajátítása pedig további speciális programok, lehetőleg az LLL keretében történjék.*

A duális rendszernek éppen az volt a rákfenéje, hogy egyszerre kísérelt meg végzettséget és szakképzettséget is adni.⁶ Ennek következtében a hallgató már tanulmányai kezdetén (sőt már a felvételre jelentkezéskor) elkötelezte magát a mélyebb szakosodás irányába is. Az életén át tartó tanulás filozófiájának elfogadásával ez az elv feladható és fel is kell adni.⁷ Ezen új elvnek megfelelően az alábbiakra van szükség.

A végzettséget jelentő alapképzés valóban a diszciplína időtálló alapjaira tanítson meg. A *Bachelor* képzés és a *Master* képzés keretében az időtálló alapozó ismeretek megszerzése domináljon. Az természetes nem járható út, hogy a *Bachelor* szint teljesítése után a hallgató semmilyen speciális ismerettel nem rendelkezik – ugyanez igaz a *Master*-re is. Maga a Bologna deklaráció is megköveteli, hogy a kilépő hallgató a munka világában közvetlenül alkalmazható szaktudással is rendelkezzen. Bizonyos mértékű szakképzettség elsajátítására ezért már alapképzés keretei között is szükség van, de ez nem azonos a mai korai specializációval. Az EFT elvek között egy megkötéssel találkozunk: az 5 éves tanulmányok során erre a célra (speciálisabb szakismeretek) legalább 60 kredit értékű munkát kell fordítani. Ennek figyelembevételével mindkét lépcsőben legalább 30–30 kreditnyi volumenben lehetőséget kell biztosítani az adott szakterületen minimális mértékben valamilyen speciális szaktudás megszerzésére (specializációra) is. Célszerű ezt a képzést az alapozó tanulmányok utolsó

5 U. o. 14. o.

6 Kivétel már a duális rendszerben is létezett: pl. az orvos és jogász képzés területén, ahol a 6, ill. 5 éves képzés sikeres teljesítése csak végzettséget jelentett, a szakképzettséget későbbi tanulmányok keretében lehetett megszerezni.

7 A post secondary képzés – amely ugyan tercier képzés, de nem része a felsőoktatásnak – már a jelentkezés pillanatától szakosodást, szakirány, egy konkrét szakma választását jelenti.

szakaszára ütemezni, vagyis a *Bachelor* és *Master* utolsó félévére: a szakmai specializáció tehát a tanulmányi szakasz legvégére (utolsó félévére) kerüljön.⁸ Ezen a ponton a hallgató előtt ismét egy döntési helyzet nyílik meg (specializációt választ), de ez már a tanulmány végén következik be. A mélyebb speciális szakismeretek megszerzése további (Bachelor és Master utáni) *speciális* (60–120 ECTS) *programok* kiépülő rendszerében realizálható.

Az egyéni motiváció és az egyéni képességek, valamint a munka világának változó igényei együttesen határozzák meg a szakképzettség megszerzésének irányát (már a *Bachelor* és a *Master* tanulmányok végén bekövetkező specializációnál is), de még inkább a későbbiekben felveendő szakirányú képzést adó programoknál. Ezt az utóbbi képzést már ki kellene venni az államilag finanszírozott körből. A társadalmi igényekkel összhangban lévő választás esélyei költségtérítés, tandíj esetén lényegesen nagyobbak lennének: ez a döntés a hallgató számára ne legyen egy súlytalan és következmény nélküli választás! A tandíjról folyó vitákat ma nem a szakmai érvek, hanem a politikai indulatok jellemzik. A mai politikai légkörben ütközőpontként kezelik a kérdést, ezért a racionális megközelítésnek ma nincs esélye (*Barakonyi 2003e*).

A szakirányú mélyebb képzést, kiegészítést jelentő vagy interdiszciplináris ismeretbővítést szolgáló speciális továbbképző szakokat illetően nagy szabadságfokot kellene biztosítani a hallgatók számára, de ugyanakkor anyagilag is ösztönözni a racionális választásra (tandíj). A hallgató folytathassa tanulmányait ezeken a speciális programokon akár közvetlenül a *Bachelor* vagy *Master* megszerzése után, akár a munka világából visszatérve továbbképzésként, pályakorrekcióhoz szükséges tanulmányként (LLL). Az intézmény által állított belépési korlátokat alacsonyra kellene állítani, hogy a szakágak közötti keresztirányú (interdiszciplináris) áramlás is kibontakozhasson.

A modulok hierarchiája

Az egyik fontos alapelv a Bologna nyilatkozatban is manifestálódott tartalmi követelményekről szól. *Erősíteni a képzés gyakorlati oldalát, a gyakorlati élettel, a gazdasággal való kapcsolatát. Fejlesztani az EU-ban való tájékozódás, a bonyolult problémák felismerésének és megoldásának képességét, erősíteni a nyelvi, számítástechnikai és kommunikációs kompetenciákat.*

A hallgatói mobilitás megalapozása céljából, a tanulmányi pályák módosításából fakadó veszteségek minimalizálása érdekében e kérdés kezelésében is modulrendszerű képzési struktúra kialakítása kívánatos.

Modulokat elsősorban olyan képességek, kompetenciák, ismeretek elsajátítására célszerű kialakítani, amelyek alapozó jellegűek: amelyek elsajátítása *szinte bármelyik tanulmányi területen szükségesek*. Ilyenek az EU ismeretek, kommunikációs készség, számítástechnikai kompetencia, nyelvi készségek, az értelmiségi létre való felkészítés.

⁸ Ezzel a megközelítéssel mind a Bologna elvek (a gyakorlatban, a gazdaságban közvetlenül is használható ismeretekkel való kilépés) kielégítése, mind a korai specializáció elkerülése megvalósulhat.

Ezek az általánosan megkívánt kompetenciák a terciér képzés szinte *mindegyik lép-csőjében* megjelenhetnek: értelemszerűen a magasabb lépcsőknél egyre mélyebb egy-re specifikusabb tartalommal. Az egyes kompetenciaterületekhez tartozó modulok ezért szintén lépcsős szerkezetűek és egymásra épülnek, tartalmuk az általánostól az egy adott speciálisabb területen elmélyültebb tudást nyújtó felé halad.

Az egyes modulok tartalmának kidolgozására a képesítési követelmények kidolgozásakor kerülhet sor – itt most a rendszer szerkezetét, a lépcsős struktúrába való beillesztését mutatjuk be. Ezeknél (a hallgatói mobilitás biztosítása érdekében) *egyes szerkezeti kialakítás* kívánatos – ebben a munkában nagy szerepet játszanak az intézmények, a felsőoktatás szakmai szervei (konferenciák, FTT, MAB, kamarák).

A szakok közötti mobilitás biztosítása érdekében, különösen a tanulmányi idő kezdetén – a *Bachelor* és a *post secondary* megkezdésekor – olyan modulokat célszerű beiktatni, amelyek szinte valamennyi képzési ág elején használhatók, közel azonos tartalommal (általános EU ismeretek, általános nyelvi és informatikai képességek stb.) bírnak. A szakmához kötődő gyakorlati ismeretek tanulmányi áganként specifikusak.

A *Master* képzés is tartalmaz ilyen képességfejlesztő modulokat, természetesen már haladó és az adott szakmára orientált specifikusabb tartalommal (kommunikáció, szaknyelv, számítástechnika, az EU mélyebb ismerete frissebb és szakmai irányú információkkal)

A PhD képzésben szabványosított modulokra már nincs szükség: a képességfejlesztés itt már testre szabott, szakmaspecifikus lehet.

A modulrendszer építőkövei

Ezen modulok kidolgozásának célja az elméleti ismeretek összekapcsolása a gyakorlati élet követelményeivel. E modulok formái szintenként és szakonként különbözőek lehetnek (szeminárium, labor vagy műhelygyakorlat, üzemi gyakorlat stb.). Az egyes modulok tartalmát illetően megegyezés és kölcsönös elfogadás szükséges, ezért kidolgozásukat a szakmára kell hagyni.

1. táblázat: Fejlesztő modulok

a) Gyakorlati képességeket fejlesztő modulok

GYAK-p: Gyakorlati (*post secondary*) modul

GYAK-b: Gyakorlati (*Bachelor*) modul

GYAK-m: Gyakorlati (*Master*) modul

b) Informatikai képességeket fejlesztő modulok

INFO-p: Informatika (*post secondary*) modul

INFO-b: Informatika (*Bachelor*) modul

INFO-m: Informatika (*Master*) modul

c) Kommunikációs és nyelvi képességeket fejlesztő modulok

KOMM-p Kommunikációs és nyelvi (*post secondary*) modul

KOMM-b Kommunikációs és nyelvi (*Bachelor*) modul

KOMM-m Kommunikációs és nyelvi (*Master*) modul

d) EU ismereteket fejlesztő, tájékozást segítő modulok	
EU-p	EU ismeret (<i>post secondary</i>) modul
EU-b	EU ismeret (<i>Bachelor</i>) modul
EU-m	EU ismeret (<i>Master</i>) modul
e) Az adott szakhoz, szakmához, foglalkozáshoz kötődő szakmai ismeretek	
SZAK-p	OKJ szerinti szakképesítést nyújtó (<i>post secondary</i>) modul
SZAK-b	az adott szak időtálló szakmai alapismereteit oktató (<i>Bachelor</i>) modul
KIEG-b	intézmény által szabadon feltölthető (<i>Bachelor</i>) szakmai alapozó modul
SPEC-b	szak alapismereteire épülő, speciális ismereteket oktató (<i>Bachelor</i>) modul
SZAK-m	az adott szak időtálló szakmai alapismereteit oktató (<i>Master</i>) modul
KIEG-m	intézmény által szabadon feltölthető (<i>Master</i>) szakmai alapozó modul
SPEC-m	szak alapismereteire épülő, speciális ismereteket oktató (<i>Master</i>) modul

A továbbiakban képzési szintenként határozzuk meg a fenti építőkockákból felépítendő szerkezetet, a lépcsős képzés modulstruktúráját.

2. táblázat: A lépcsős képzés modulstruktúrája

a) A post secondary lépcső modulszerkezete

1. GYAK-p Gyakorlati (*post secondary*) modul
2. INFO-p Informatika (*post secondary*) modul
3. KOMM-p Kommunikációs és nyelvi (*post secondary*) modul
4. EU-p EU ismeret (*post secondary*) modul
5. SZAK-p OKJ szerinti szakképesítést nyújtó modul

b) A Bachelor lépcső modulszerkezete

1. GYAK-b: Gyakorlati (*Bachelor*) modul
2. INFO-b: Informatika (*Bachelor*) modul
3. KOMM-b Kommunikációs és nyelvi (*Bachelor*) modul
4. EU-b EU ismeret (*Bachelor*) modul
5. SZAK-b Az adott szak időtálló szakmai alapismereteit oktató (*Bachelor*) modul
6. KIEG-b Intézmény által szabadon feltölthető (*Bachelor*) szakmai alapozó modul
7. SPEC-b Szak alapismereteire épülő, speciális ismereteket oktató (*Bachelor*) modul

c) A Master fok modulszerkezete

1. GYAK-m: Gyakorlati (*Master*) modul
2. INFO-m: Informatika (*Master*) modul
3. KOMM-m Kommunikációs és nyelvi (*Master*) modul
4. EU-m EU ismeret (*Master*) modul
5. SZAK-m Az adott szak időtálló szakmai alapismereteit oktató (*Master*) modul
6. KIEG-m Intézmény által szabadon feltölthető (*Master*) szakmai alapozó modul
7. SPEC-m Szak alapismereteire épülő, speciális ismereteket oktató (*Master*) modul

Az a/1. modul szakmaspecifikus, egyedi. Az a/2–4. modul országosan valamennyi *post secondary* képzésre egységes tartalmú lehet. A SZAK-p egyedi tartalmú, szakmaspecifikus, max. 30 százalék kredit a megfelelő szakmai *Bachelor* képzésnél beszámítható. Kialakításában, a kreditek elosztásban az érintett *Bachelor* képzések gazdáival, a felhasználói oldallal egyeztetni szükséges.

A b/1. modul szakmaspecifikus, egyedi, a GYAK-p-től eltérő is lehet. A b/2–4. modulok akár országosan is egységesek lehetnek. Az SZAK-b (*Bachelor* szakmai

alapozás) tartalma az adott szakra nézve egységes és országosan kötelező (akkreditációs feltétel). A SPEC-b (*Bachelor* szakmai specializáció) tartalma a tudáspiaci igények függvényében intézményi hatáskörben alakítható ki. A c-blokk felépítése hasonló logikát követ

A PhD/DLA modulszerkezetet illetően, egyedi, elitjellegű tudományos igényű képzésről lévén szó, modularizációt nem tartunk szükségesnek.

Kimeneti kompetenciák

Az alábbiakban felvázoljuk, hogy az egyes lépcsők teljesítése esetén a kilépő hallgató milyen kompetenciákkal rendelkezzék, *milyen képességeknek legyen birtokában*. Ezek mértéke, aránya a konkrét szakterületek esetében egymástól értelemszerűen eltérhet. A felsorolásba bevesszük a felsőfokú szakképzést is, mivel a *Bachelor* szint számára inputot képezhet, vagy a *Bachelor* tanulmányok megszakításakor kimenetként jelenhet meg.

A post secondary kimeneti kompetenciái

A terciér képzés ezen fokozatának megszerzése után a hallgató képes legyen nagy vonalakban tájékozódni az EU társadalmi, politikai, gazdasági feltételrendszerében, a magyar politikai és társadalmi rendszerben; legyen áttekintése a magyar és az európai civilizációi alapértékeiről, kultúrájáról; alapfokú nyelvi, számítástechnikai és kommunikációs kompetenciákkal rendelkezzen; a tanulmányok során megszerzett OKJ szakképesítés birtokában képes legyen elhelyezkedni a munka világában, felsőfokú végzettségű szakemberek irányítása mellett igényesebb szakterületi feladatokat ellátni; a továbbtanulni szándékozók – a legalább két éves és 60 kreditet teljesítő képzés után, legalább 20 kredit beszámításával – képesek legyenek tanulmányaikat a szakképzettségüknek megfelelő Bachelor szinten folytatni.

Bachelor szint kimeneti kompetenciái

A *Bachelor* fokozatot *felsőoktatási alapidiplomaként* definiálhatjuk. A fokozat akkor ítéltető oda, ha a hallgató az alábbi képességekkel, kompetenciákkal rendelkezik: magas szintű, általános alpműveltséggel rendelkező értelmiségi személyiség, az új tudásgazdaság felelős tudásmunkása. Képes eligazodni az EU társadalmi, politikai és gazdasági feltételrendszerében, a magyar politikai és társadalmi rendszerben; tisztában van a magyar és az európai civilizációi alapértékeivel, az EU kulturális sokszínűségével. Középszintű nyelvi, számítástechnikai és kommunikációs kompetenciákkal rendelkezik; birtokában van az adott szakterület gyakorlati szempontból időtálló, alapvető fontosságú ismereteinek, ezen a szakterületen szilárd alapismeretekkel rendelkezik, alaptudására a későbbiekben további specializáció, valamint Master szintű tanulmányok ráépíthetők. Tanulmányai utolsó szakaszában – az alapvégzettséghez tartozó szakterületen – a választott speciális ismeretterületen szerzett szakképzettség birtokában képes ismereteinek a gyakorlatban való alkalmazására, az adott szegmensben bonyolultabb feladatok elemzésére és megoldására; készséggel rendelkezik az el-

sajátított ismeretanyag integrálására, az ismeretek együttes alkalmazására. Képes az adott szakterület műszaki, gazdasági, igazgatási vagy egyéb gyakorlati munkájába közvetlenül bekapcsolódni, szakmai folyamataiban részt venni, képes kisebb egységek irányítására; képes kommunikálni és együttműködni a hazai és az EU térségbeli szakmai partnerekkel. Képes bonyolultabb problémák elemzésére, megoldásukban való közreműködésre; szakterületén képes önálló továbbképzésre. *Bachelor* tanulmányai lezárása képesíti további *Bachelor* szintű speciális szakképzettséget adó tanulmányok folytatására. A *Master* szintű lépcsőben való továbbtanulásra (amennyiben megfelel az ott deklarált pótlólagos követelményeknek is).

Master fok kimeneti kompetenciái

A *Master* fokozatot *egyetemi alapidiplomaként* definiálhatjuk. A fokozat akkor ítéltető oda, ha a hallgató az alábbi képességekkel, kompetenciákkal rendelkezik: művelt értelmiségi személyiségként képes a társadalom gazdasági, politikai viszonyaiban tájékozódni, folyamatainak formálásában aktívan részt venni. Az új tudásgazdaság felelős, vezető szerepre is alkalmas irányítója; tájékozott az EU társadalmi, politikai és gazdasági feltételrendszerében, a magyar politikai és társadalmi rendszerben; tisztában van a magyar és az európai civilizációi alapértékeivel, az EU kulturális sokszínűségével, a magyar nemzeti értékekkel és sajátosságokkal. Magas szintű nyelvi, számítástechnikai és kommunikációs kompetenciákkal rendelkezik, birtokában van az adott szakterület időtálló, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt alapvető fontosságú ismereteinek. Ismeretei szilárdak, melyekre a későbbiek során további specializációk ismeretanyaga, valamint a PhD/DLA szintű tanulmányok ráépíthetők. Tanulmányai utolsó szakaszában – az alapvégzettséghez tartozó szakterületen – választott speciális ismeretterületen szerzett szakképzettség birtokában képes ebben a szegmensben bonyolultabb feladatok felismerésére, elemzésére, megoldására. Képes az adott szakterület műszaki, gazdasági vagy igazgatási elméleti és/vagy gyakorlati munkájába közvetlenül bekapcsolódni, szakmai folyamataiban részt venni, képes munkacsoportok, egységek irányítására. Szakterületén ismeri az EU (adott esetben az EU tagországok) meghatározó intézményeinek működését, vonatkozó jogszabályait, szabványait, elvárásait, ajánlásait, szakmai szervezeteit, szakmai kultúráját. Képes kommunikálni és kreatívan együttműködni az EU térségbeli szakmai partnerekkel. Képes bonyolultabb problémák felismerésére, elemzésére, megoldására, megalapozott döntések meghozatalára és végrehajtásuk irányítására. Szakterületén képes önálló továbbképzésre; *Master* szintű tanulmányainak lezárása képesíti további *Master* szintű speciális szakképzettséget adó tanulmányok folytatására. A *Master* szintű tanulmányok lezárása képesíti a PhD/DLA szintű lépcsőben való továbbtanulásra (amennyiben megfelel az ott deklarált pótlólagos követelményeknek is).

PhD/DLA szint kimeneti kompetenciái

Ez a szint nyújtja a *legmagasabb szintű szervezett tudományos/művészeti* képzést. Feltételezi, hogy az előző lépcsők során megkívánt kompetenciák már egy elfogadható szinten realizálódtak. A továbbiakban ezért ez a szint igényli – *elit* jellegű kép-

zéséből fakadóan – a legkisebb mértékű szabályozást. Az alsó lépcsők tömegképzés jellegével szemben itt már az egyén, a tudományos vagy művészeti iskola egyedi sajátosságai, a kreativitás fejlesztése és az alkotás kerül előtérbe – a túlszabályozás több kárt okozhat, mint amennyi hasznot hozhat. A kimenetnél megkívánt képességeket, kompetenciákat ezért itt csak nagy vonalakban célszerű előírni.

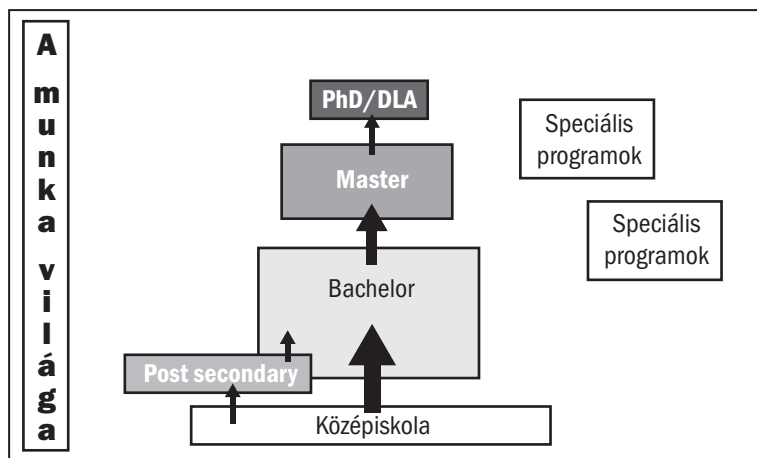
E szint teljesítése után a tanulmányait befejező hallgató képes legyen önálló tudományos/művészeti munkára, új alkotások létrehozására, értékelésére. Ezt a képességét új tudományos eredmény, új műszaki vagy művészeti alkotás bemutatásával is bizonyítsa. Képes legyen alkotó és kooperatív módon beépülni az EU tudományos közösségébe, művészeti világába és képes legyen ott munkásságát elfogadtatni, hazánk hírnevét gyarapítani, elismertségét erősíteni.

Tanulmányi pályák, ki- és belépési pontok

Alapképzések kapcsolódása

Az alábbi ábra a középiskolai tanulmányok, a *post secondary*, *Bachelor*, *Master* és *PhD/ DLA* képzések egymáshoz való kapcsolódását, egymásra épülését szemlélteti. A *post secondary* képzéssel kapcsolatban azt az esetet mutatja be, amikor a tanulmányok innen közvetlenül *Bachelor* szinten folytathatók (az átfedés a kreditek beszámíthatóságára utal, s nem azt jelenti, mintha szervezete része lenne a *Bachelor* képzésnek).

1. ábra: Az alapképzési lépcsők kapcsolódása, egymásra épülése



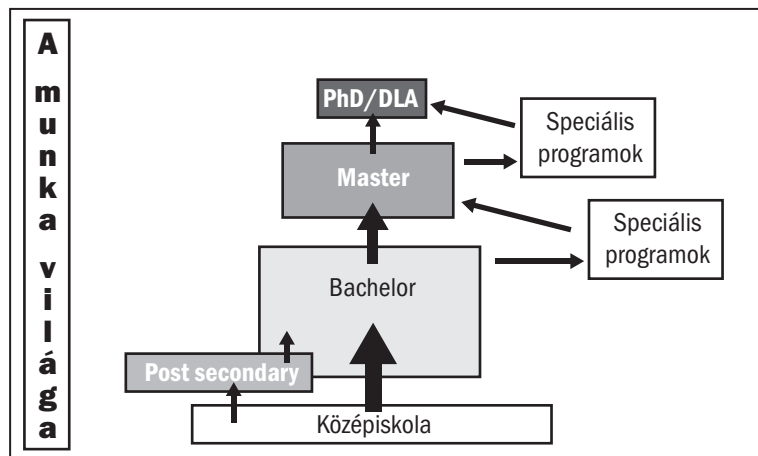
A *post secondary* és a *Bachelor* között létezhet egy más jellegű kapcsolódás is. Ekkor a sikertelen *Bachelor* tanulmányok megszakítása és *post secondary* kimenettel való kilépés következhet be.

Alapképzés és speciális képzés kapcsolata

Az alapképzések mindkét szinten tartalmaznak 30–30 kredit kötelezően választandó specializációt, ezt az ábra explicit módon nem tartalmazza. Ez a specializáció-válasz-

tás azonban sem a *Bachelor*, sem a *Master* szinten nem kilépési pont (a specializáció nélkül ugyanis nem teljesül az a kritérium, hogy a diploma a munka világában közvetlenül alkalmazható legyen).

2. ábra: Alapképzés és szakképzés kapcsolata



A speciális programok az adott szakma egy területével kapcsolatos ismeretek elmélyítésére vagy felfrissítésére szolgálnak, mindkét szinten. Végzettséget nem növelnek, viszont a szakképzettséget mélyítik, bővítik, kiterjesztik. Ideális terepe az interdiszciplináris ismeretek megszerzésének: a párosítást a gyakorlat szükségletei és az egyéni ambíciók vezérlik.

A *PhD/DLA* szinten megengedhető, hogy belépési feltételként a doktori iskola nemcsak adott szakon szerzett *Master* alapidipломát írja elő, hanem valamilyen speciális program teljesítéséhez is ragaszkodik. Ezt azonban intézményi hatáskörbe kell utalni.

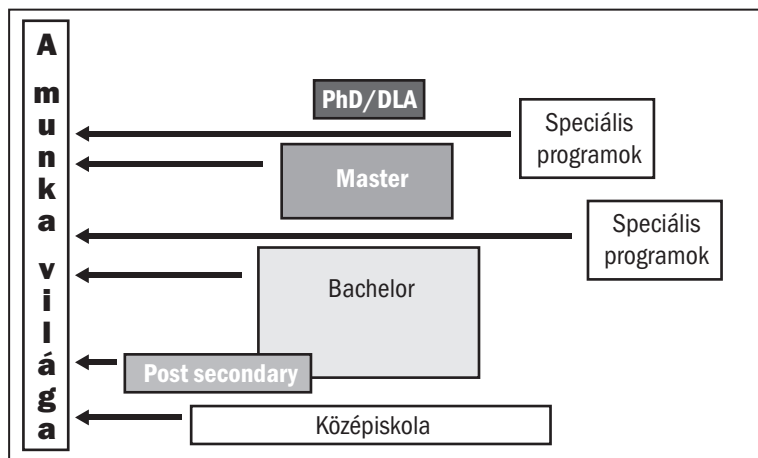
Az egyes lépcsők kapcsolata a munka világgal

A 3. ábra azokat a kapcsolatokat emeli ki, amelyek a közép, fél-felsőfokú és felsőfokú képzési lépcsők után a munka világa irányába történő kilépést jelentik. A *nagyszámú kilépési pont* jelzi, hogy ebben a rendszerben nemcsak a korai specializáció kényszere szűnik meg, hanem számos olyan kilépési pont jön létre, amelyek a duális képzési rendszerben nem léteztek. Ennek következtében időben és kisebb egyéni és társadalmi veszteséggel korrigálhatók a hallgatók pályaválasztási melléfogásai, vagy a társadalmi igények hibás felmérése következtében beiskolázott hallgatókra feleslegesen költött ráfordítások.⁹ A társadalmi igények előre nem látott megváltozásából adódó pályamódosítások kellő időben, korábban, rugalmasabban végezhetők el. A *hallgató döntéshozói szerepe erősödik*: ő végzi el a számára ígéretesnek mutató tá-

⁹ Lásd például: Ladányi 2002; Thomas 2002.

nulmányi pályákra vonatkozó piackutatást, majd ha a felmérése hibásnak mutatkozik, lehetőséget kap a korrekcióra is.

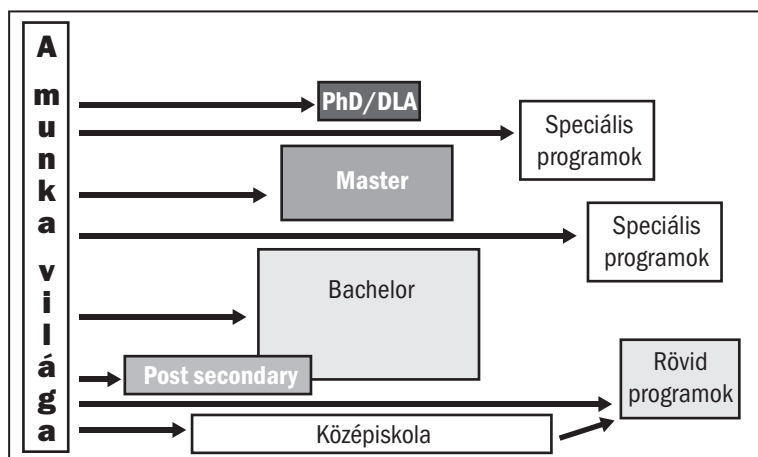
3. ábra: Hallgatók kilépése a közép- és felsőoktatás rendszeréből



A mellékelt ábrákon ábrázoltuk az oktatási rendszeren belüli mozgásokat és munka világa irányában lehetséges kilépéseket. Ez a rendszer jobban képes követni a hallgató egyéni képességeiben, céljaiban, vagy családi háttérében, pénzügyi viszonyai-ban bekövetkező változásokat is, a hallgató szempontjából pedig magasabb fokú önmegvalósításra ad lehetőséget.

A modern tömegoktatási rendszerek a *fordított irányú mozgások* előtt is szabad utat nyitnak. Az életen át tartó tanulás filozófiája jegyében az ismeretek megszerzése nem zárul le az alaptanulmányokkal, későbbi visszatérésre is van igény és lehetőség. A két szféra és az egyén közötti kapcsolat ideális esetben folyamatos, életen át tartó.

4. ábra: Visszatérés a munka világából az oktatási rendszerbe



A 4. ábra a munka világa és az oktatási rendszer közötti *fordított irányú* kapcsolat-rendszert szemlélteti. Az előző ábrákhoz képest újdonságot jelentenek az ún *rövid programok*, amelyeket felsőoktatási intézmények is hirdetnek. Egy-egy szakterületen ugyanis nincs mindig szükség iskolarendszerű diplomakurzusok elvégzésére: gyakran elegendő egy-egy célirányos, szűkebb, speciális ismeretkörre, diszciplínára, kritikus kérdésre szervezni tanfolyam jellegű oktatást.¹⁰ Látható, hogy a *rendszer rugalmas, számos belépési pontot kínál*. A tanulmányok szükség szerint szakaszolhatók, minimális társadalmi és egyéni veszteséggel.

Elvi és gyakorlati kérdések

A lineáris képzés jövőképe

A modernizáció befejezése után kialakuló magyar felsőoktatás *jövőképét*, az Európai Felsőoktatási Térségben betöltött szerepét más szavakkal így is megfogalmazhatjuk: milyen lesz a magyar felsőoktatás 10 év múlva? Ez a vízió az alábbiak szerinti képet mutatja.

A felsőoktatás *Bachelor lépcsője teljes kompatibilitásra* törekszik a Bologna folyamatban felvázolt koncepcióval. Oktatási, tanulási és egyéb infrastruktúrájával megfelel a korszerű, minőségi tömegoktatás követelményeinek. Alapvetően a *hazai tudáspiaci igények* kielégítésére épül. A főiskolai szint hallgatóink számára megteremti a mobilitás egyik alapvető feltételét: az itt szerzett diplomával az európai térség munkaerőpiacán is képesek lesznek munkavállalóként elhelyezkedni, vagy külföldi intézményben tanulmányaikat folytatni.

A *felső két lépcső (Master, PhD/DLA)* megkülönböztetésre, sajátos magyar felsőoktatási értékek felmutatására törekszik: speciális sajátosságainkra, megkülönböztető alapvető képességeinkre építve több szakterületen versenyképes résztvevője az EFT-nek. Az egyetemi képzés és a PhD/DLA képzés az európai átlagos szintet elérve, azt némiképp meghaladva a hazai hallgatóságon kívül az *európai mobil hallgatói réteg* számára is vonzerővel bír, de célterület a határokon túli magyarság, a környező nem EU országok, a szovjet utódállamok, az észak-európai országok stb. mobil diákjai számára is. Egyes szűkebb szakterületeken néhány PhD/DLA iskola az EFT-ben vezető pozíciót foglal el. Intézményeink aktív részesei az európai hálózatoknak, az ECTS gyakorlatilag is segíti a hallgatói mobilitást.

Kivételek

A Bologna Nyilatkozat a lépcsős képzést a *tömeges felsőoktatási igények* színvonalas kielégítésére hívta életre, amelynek keretében az első lépcső elvégzése után az EU országokban, a munka világában gyakorlatilag közvetlenül használható diplomával

10 A BME Mérnöktovábbképző Intézete pl. műszaki területen már évtizedek óta folytatja ezt a gyakorlatot, de a nyugati világban is rendkívül népszerűek. Ez a képzési forma más oldalról kiválóan alkalmas az adott oktatási intézmény és a helyi lakosság, a lokális társadalmi közeg legkülönbözőbb igényeinek kielégítésére is, az intézmény és szűkebb környezete közötti kapcsolatok ápolására, elmélyítésére.

lehet kilépni (majd esetleg visszatérni). Ebből több dolog következik.

A lépcsős képzést kötelezettséggel *csak a valóban tömegképzést folytató, és munka világának igényeire irányuló* képzési területeken vállaljuk megvalósítani. Ilyen területek a mérnöki, a gazdasági, a kereskedelmi, agrár területekre irányuló képzés. Itt a lépcsős képzés megvalósítása vállalt kötelezettség.

Azokon a területeken, amelyeken *nem tömegképzés*, hanem már eleve szűkebb létszámú hallgató képzése folyik, szükségtelen és káros a lépcsős modell kötelezően előírt alkalmazása. Ilyen lehet mindenekelőtt az egyetemi szintű művészképzés és hasonló jellegű kisebb létszámú, nem a gazdaság igényeit közvetlenül kielégítő képzés. Annak végleges eldöntése, hogy itt valóban nincs szükség vagy nem lehetséges lépcsős képzés, mélyebb szakterületi elemzés és konzultáció is szükséges (a színészképzésben pl. már megjelent a főiskolai szintű oktatás, hasonló a helyzet a jogászképzésben is). A lépcsős képzés szükségességének megítélését a szakmára kellene bízni. A duális lépcsős (vagy ahogy az angolszász terminológia fogalmaz: a *long integrated Master*) képzésben megmaradó szakok saját európai felsőoktatási versenyképességük javítása érdekében kezdeményezni fogják az átváltsást, amennyiben érzékelik, hogy a fejlődés másik irányba fordult el.

Nem tömegjellegű az oktatás az orvostképzésben, a fogorvosi, gyógyszerészeti, állatorvosi területeken. Kapcsolatuk a munka világával közvetett: nem közvetlenül a gazdaság igényeinek kielégítésére képeznek szakembereket. Az orvostképzés hazánkban már eleve kétlépcsős (az első végzettséget, fokozatot ad, a második szakképzettséget), azzal a sajátossággal, hogy mindkét lépcső egyetemi szinten zajlik. Létezik ugyan *paramedikális* – felsőfokú szakképzettségi és főiskolai szinteken), de integrálásukra, lépcsőzésükre nem került sor, nem sorosan épülnek egymásra. Ezen a szakterületen egy rövidebb – max. egy-két éves – közös alapozó lépcsőfok képzelhető el (ahol a szakma alapvető gyakorlati ismeretei, képességei, kompetenciái, EU ismeretek, nyelvi és informatikai alapozás, kommunikációs készségek sajátíthatók el, nagyon kevés szakmai elméleti tárggyal), majd innen indulna a főiskolai és az egyetemi alapképzés. A lépcsős képzés ezen formája itt ajánlott formáció lehet. Ugyanakkor látjuk, hogy Európában eddig egyedülként Dánia már megkezdte a 3+3 orvostképzési modell kiépítését – célszerű ezt a kísérletet figyelemmel kísérni, a döntést később újra megfontolni.

Van még egy olyan terület, amelyen tradicionálisan kétlépcsős képzés alakult ki, de ez tömegesen és egyetemi szinten zajlik. Az 5 éves alapképzés csak fokozatot, egyetemi képzettséget nyújt, a szakképzetség megszerzésére a későbbi tanulmányok során kerül sor. Ilyen a *jogászképzés*. A jogászképzés rendszere hasonló az orvostképzéshez, azzal a különbséggel, hogy a végzett jogászoknak egyrészt közvetlenebb a kapcsolata a munka világával, másrészt mára már ez is tömeges képzés lett. A jogászképzésben emellett már megjelent az igény a felsőfokú szakképzés, valamint a főiskolai szint iránt is, de az egymásra épülés még nem kimunkált. A tömegesség és a munka világával kapcsolatos közvetlenebb kapcsolat miatt ezért *javasolható e területen is lépcsős képzés kialakítása*, a Bologna elvek alapján. Az EFT országok többségében ezen a területen megindult lépcsős képzés koncepciójának vizsgálata, előkészítése.

A hallgatói *szakterületek közötti mobilitás* biztosítása miatt fontos lenne a jogászképzésnél is az áttérés.

A célállapot hatása felsőoktatásunkra

A célállapot megvalósulása esetén jelentkező *pozitív hatások* az alábbiak szerint prognosztizálhatók.

Az egységes Európai Felsőoktatási Térségbe illeszkedve a rendszer kiépülése után megnő hallgatóink és oktatóink mobilitása az EU tagországok, valamint a Bologna nyilatkozatot aláíró és a rendszert megvalósító országok irányába.

Hallgatóink tájékozottabbak lesznek az EU történelme, intézményrendszere, működése terén, ezáltal eredményesebben oldják meg a bonyolult összefüggésekkel terhes problémákat. Az egységes felsőoktatási rendszerben szerzett diplomákkal munkavállalóink kevesebb korlátozással vállalhatnak munkát az EU-ban. A tömegoktatás igényeivel összhangban lévő oktatási rendszer kiépítése, a tudásalapú társadalom által megkívánt elegendő számú és felkészítésű szakember révén javul hazánk (és az EU) versenyképessége.

Nő a magyar felsőoktatás versenyképessége. Amennyiben a képzés első lépcsője (*post secondary és Bachelor*) valóban hasonló tartalommal és szerkezettel épül fel az Egységes Európai Felsőoktatási térben, akkor a magyar felsőoktatás képes lesz hallgatókat fogadni az EU-ból, a szomszédos és kelet-európai országokból, valamint a tengerentúlról (természetesen csak akkor, ha a hallgatói mobilitást elősegítő további intézkedések is megszületnek). Az elitképzés hagyományai elsősorban a felső szegmensekben (*Master, PhD/DLA*) kamatozhatnak.

A várható *negatív hatások* nem hanzagolhatók el. A lépcsős rendszerre való áttérés jelentős oktatói, vezetői *energiát* fog éveken keresztül lekötni. A bejáratott dualis képzési rendszer átalakítása egy hazánkban úgyszólván hagyományok nélküli rendszerre *kockázatot, átmeneti minőségromlás veszélyét* is jelenthet. A változással járó bizonytalanság, oktatói profil módosítás *frusztrációt* okoz a felsőoktatás alanyai körében. A hallgatói mobilitás – a *brain drain* jelensége miatt – hallgatók és leendő szakemberek elvesztésével is járhat.

A tömegoktatás igényei szerinti lépcsős képzés kialakítása elengedhetetlenné teszi a *tananyagok* átdolgozását, az *oktatási és tanulási technológiák korszerűsítését*, az infrastruktúra fejlesztését, az informatikai felzárkózást, az átalakulást segítő ösztönzők alkalmazását. Mindez jelentős *államháztartási többletkiadásokat* igényel.

A képzési szintek arányai, szakok szintenkénti száma

A továbbiakban becsléseket végzünk a felsőoktatási képzési piramis egyes szintjeire vonatkozóan, arányait illetően. A becslés az alapképzésben résztvevő hazai hallgatói létszámok megoszlására vonatkozik. A szakirányú továbbképzések előtt demográfiai korlát nincs: egyrészt az alapképzésben résztvevők folytatják itt tanulmányaikat, de az életen át tartó tanulás keretében mások is – akár többször is – visszatérhetnek erre a képzési mezőre.

A középiskolai tömeges hallgatói kibocsátás minőségromlással járt már eddig is. Ezért a gyengébb képességű, vagy hiányosabb felkészültségű, vagy későn érő hallgatók számára is biztosítani kell esélyeik javítását, lehetővé tenni számukra is a modern társadalomban való boldoguláshoz szükséges tudás, fokozat, szakképzettség, kompetencia megszerzését. Ezért a *felsőfokú szakképzés* (a képzési piramis alsó szintjének) fejlesztése elengedhetetlen. A mostaninál jóval szélesebb tömegek befogadása szükséges ezen a szinten, akik közvetlenül a munka világába léphetnek ki használható tudással, vagy folytathatják tanulmányaikat és *Bachelor* fokozatot szerezhetnek.¹¹ A felsőfokú szakképzésbe bevont hallgatók aránya tudatos felsőoktatás-politika és fejlesztés eredményeként elérheti a teljes terciér képzési szektor 20–25 százalékát is (ennek egy részét a főiskolai képzés felsőfokú szakképzési fokozattal kilépő hallgatók adják). Ez a képzési forma kiválóan alkalmas a hátrányos helyzetűek felzárkóztatására, a néhány évtized múlva a korosztály 20 százalékos arányát közelítő roma kisebbség tanulási esélyeinek javítására, kulturális felemelkedésének beindítására.

A *Bachelor* fokozatú alapképzés a felsőfokú tömegképzés valódi színtere: az alapképzésben napjainkra kialakult magasabb arányát továbbra is célszerű fenntartani. Ez a szám 40–45 százalék lehet, ehhez jöhet a felsőfokú szakképzésből vállalt részarány (ez az előbbieket szerint max. 20–25 százalékot tehet ki). A felsőfokú szakképzés és a *Bachelor* alapképzés együtt az alapképzésben résztvevők 60–65 százalékát teszi ki.

A *Bachelor* alapképzésben résztvevők köre a tanulmányokat a *főiskolai szintű szakképzésben* közvetlenül folytató hallgatókkal bővül. Ugyancsak a *Bachelor* szint fogadja a szakképesítést az életen át tartó tanulás keretében megszerezni óhajtó diákokat, de a tudásmegújítás céljából, újabb szakképzettség megszerzési – továbbképzési – igényével visszatérő már munkában álló hallgatókat. Ezek száma nem korlátos.

Az elitképzés első lépcsője a *Master* fokozatot nyújtó *egyetemi alapképzési szint*. Szelekcióval ide már csak a szigorúbb követelményeknek eleget tevő hallgatók jutnak be. E szinten az alapképzésben tanulók aránya 30–35 százalékra becsülhető.

Az egyetemi alapképzésben résztvevők köre a tanulmányokat az *egyetemi szintű szakképzésben* közvetlenül folytató hallgatókkal bővül. Ugyancsak az egyetemi szint fogadja a szakképesítést a munka világából az életen át tartó tanulás keretében megszerezni óhajtó diákokat, és a tudásmegújítás céljából, vagy újabb szakképzettség megszerzési – továbbképzési – igényével visszatérő már munkában álló hallgatókat. Ezek száma nem korlátos.

A PhD/DLA képzésbe *Master* fokozattal lehet belépni. Ezek arányszáma az alapképzésben résztvevő összes hallgatóhoz képest 2–3 százalék lehetne (ma 1,9 százalék).

11 Az amerikai Community College-ok hat évtizede működnek, leggyorsabban növekvő felsőoktatási szektorként napjainkra a felsőoktatási rendszer részévé váltak: számuk megduplázódott, kibocsátásuk húszszorosára nőtt. Az USA-ban minden harmadik diák ezen intézménytípus hallgatója, a felsőoktatási oktatóknak szintén harmadát foglalkoztatják. Viszonylag olcsón kínálnak felsőfokú képzettséget széles tömegeknek: az első generációs hallgatóktól a munka mellett tanulókön át az idős állampolgárokig. Az alacsony jövedelműek, a kisebbségek, a friss bevándorlók számára ez a fő csatlakozási pont a felsőoktatáshoz. Palettáján a diplomát adó programok mellett rövidebb tanfolyamok, speciális készségeket, képességeket, kompetenciákat fejlesztő kurzusok is megtalálhatók. Minden más felsőoktatási intézménynél jobban kötődnek lokális környezetükhöz, rugalmasan elégítik ki a felmerülő helyi oktatási igényeket (Levine 1993; Thomas 2002).

Ami az egyes szinteken indítandó *szakok számát* illeti, a következőket mondhatjuk. A *felsőfokú szakképzésben gyakorlatilag nincs korlát*: a társadalmi igények határozzák meg a fokozatot adó, valamint a rövid kurzusok indítását. A rugalmasság fenntartása érdekében a központi iránykijelölés, korlátozás a minimális mértékre szorítandó. Ezen a szinten a belépő szakok és a kilépő szakok lényegében megegyeznek.

A *Bachelor szintre belépésnél* kevés számú (10–15), általános, széles területet átfogó tanulmányi mezőkre történhet a belépés (a felvételre történő jelentkezésnél a folyamat már ebbe az irányba mozdult el). A hallgató szakosodása későbbi időpontra tolódik el. A második évben már megindulhat a szakosodás, a harmadik évben a kimenetnél elérheti a 80–90 alapszakot. A *Bachelor* esetében – ne feledjük – általános képzésről, alapvető, időtálló ismeretek átadásáról van szó, a mélyebb szakosodás indokolatlan.¹² A korábban kifejtettek értelmében ezen a szinten kb. 30 ECTS kredit terhelésű *specializációval* zárulnak a tanulmányok.

Az egyetemi *Master alapszakok* száma nagyságrendben célszerűen a Bachelor kimenetek számával egyezik. Az utolsó félévben itt is mintegy 30 kredit értékben *specializációra* kerül sor.

Bachelor és Master szinten a *szakirányú képzettségi szakok* (special programs) számát a társadalmi igény határozza meg, korlátozás nem indokolt.

Az egyes szakok képzésének tartalmát, szerkezetét ennél nagyobb mélységben jelen tanulmányban nem célunk mélyebben részletezni. Mindemellett megállapíthatjuk, hogy központi előírás szükségesek: a Bachelor induló aggregált bemenetek felsorolására; a Bachelor szint kimeneti alapszakjainak felsorolására; a Master szintű bemeneti alapszakok felsorolására; a Master szintű kimeneti alapszakok felsorolására.

Szükségtelen előírásokat tenni a felsőfokú szakképzés, a Bachelor és Master szintű szakmai speciális képzés struktúrájára: nem szükséges ezek felsorolása sem. Ezeknél a társadalmi igények határozzák meg, hogy milyen szakirányú képzések induljanak, mikor szüneteljenek, vagy szűnjenek meg. Ezek esetében a „startengedély” minőségi paraméterekhez kötendő.

BARAKONYI KÁROLY

IRODALOM

- Az európai felsőoktatási térség (1999) Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata, Bologna, június 19.
 BARAKONYI KÁROLY (2001a) Képzési szerkezet a felsőoktatásban. In: *A felsőoktatás és kutatás alapkérdései 2001*. FTT, Budapest. pp. 32–45.
 BARAKONYI KÁROLY (2001b) Stratégiai irányváltás: a felsőoktatási szakstruktúra alakítása. *Vezetéstudomány*, No. 7–8. pp. 6–15.
 BARAKONYI KÁROLY (2002a) Globalizáció – Bologna folyamat – felsőoktatásunk modernizációja. Globalizáció – versenyképesség és oktatás konferencia, Eger, 2002. szeptember 20–21. pp. 53–66.

¹² Emellett figyelembe kell venni, hogy a Bolognai Nyilatkozat új ismeretek oktatását is napirendre tűzi, hangsúlyt helyez a képességekre, készségekre, kompetenciákra, az egyéni munkára, az EU ismeretek megalkotására stb. Már ez önmagában lehetetlenné teszi a mélyebb specializációt: valóban csak a szakma időtálló elméleti alapjainak elsajátítására jut lehetőség. Tartsuk szem előtt, hogy ezzel a tanulási életpálya nem fejeződött be: szakirányú képzéssel, egy életen át tartó tanulással folytatódik.

- BARAKONYI KÁROLY (2002b) Sorbonne-tól Prágáig: „Bologna folyamat”. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7–9.
- BARAKONYI KÁROLY (2003a) A Bologna folyamat stratégiai kihívásainak menedzselése. BME konferencia, Balatonfüred, 2002. augusztus 23–24.
- BARAKONYI KÁROLY (2003b) A modernizációs folyamat csapdái. *Magyar Felsőoktatás*, No. 1–3. pp. 27–30.
- BARAKONYI KÁROLY (2003c) Egyetemi kormányzás. Amerikai és holland intézményirányítási modellek. *Vezetéstudomány*, No. 7–8. pp. 2–23.
- BARAKONYI KÁROLY (2003d) Javaslat a hazai felsőoktatási intézményvezetési modellre. *Vezetéstudomány*, pp. 15–27.
- BARAKONYI KÁROLY (2003e) Tandíj, támogatások. *Magyar Felsőoktatás*, No. 4–6. pp. 23–29.
- BAZSA GYÖRGY (2002) Vázlatféle a bolognai folyamat hazai megvalósításához. I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7–8.
- DINYA LÁSZLÓ (2002a) A „Bologna folyamat” – a duális képzési rendszer szemszögéből, I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7–8.
- DINYA LÁSZLÓ (2002b) Egységes európai felsőoktatási tér – cél vagy eszköz? I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 9–10.
- HRUBOS ILDIKÓ (2002) *A Bologna folyamat*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 2002. (Kutatás közben.)
- LADÁNYI ANDOR (2002) A kormány felsőoktatási programjához. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7.
- LEVINE, ARTHUR (ed) (1993) *Higher Learning in America, 1980–2000*. The Johnson Hopkins University Press, Baltimore, London. p. 383.
- SIMONICS ISTVÁN (1984) A szakmák és képesítések kölcsönös elismerése. *Európai tükrök*, No. 4.
- THOMAS, ERIC (2002) The Role of University in Modern Society. The Bristol Society meeting, 25 Sep.
- Towards the European Education Area (2001) Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata, Prága, május 19.
- UDVARDI-LAKOS ENDRE (2000) *Úton az élethosszig tartó tanulás felé Magyarországon*. OECD Tanulmányok, Budapest, 2000.
- UDVARDI-LAKOS ENDRE (2002) *Lifelong-learning, modul, kompetencia*. OM tanulmány, Budapest, 2002.

